

2 Methodischer Teil

Die im Vorhergehenden aus der steuerungstheoretischen Diskussion des Konzepts der Nutzung zentraler Lernstandserhebungen hervorgegangenen Fragestellungen werden im Folgenden auf der Grundlage zweier qualitativer Studien untersucht, die in den Jahren 2007 bis 2009 (Teilstudie A) und 2009 bis 2011 (Teilstudie B) am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Freien Universität im Rahmen eines von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Forschungsprojekts mit dem Titel „Die Auswirkungen zentraler Lernstandserhebungen auf die professionelle Arbeit von Lehrern und die Organisation von Schulen“ durchgeführt wurden. Die Teilstudie A bildet dabei im Folgenden die Grundlage für die Untersuchung der Forschungsfragen 1 und 2 (Kapitel 3.1 und 3.2). Die Untersuchung der Forschungsfrage 3 erfolgt im Anschluss auf Grundlage der Teilstudie B (Kapitel 3.3). Im vorliegenden Kapitel werden zunächst die Forschungsdesigns der beiden Teilstudien (Ziele und Anlage, Sample und Gegenstände, Erhebungs- und Auswertungsverfahren) beschrieben.

2.1 Teilstudie A (2007-2009)

2.1.1 Ziele und Anlage

Das wesentliche Ziel der ersten Teilstudie bestand in einer Exploration der in Schulen nach der Rückmeldung der Ergebnisse zentraler Lernstandserhebungen erfolgenden Vorgänge der Nutzung durch die direkten Adressaten der Informationen, also Fachlehrer, Fachschaftsleiter und Schulleitungen. Den Ansatzpunkt der Untersuchung bildeten die bis dato bereits vorliegenden ersten Studien zur Nutzung zentraler Lernstandserhebungen (siehe oben Kap. 1.2.2.2), in denen meistens auf der Grundlage des von Helmke (2004) beschriebenen heuristischen Nutzungsmodells quantitative sowie illustrativ auch bereits qualitative Ausprägungen verschiedener Aspekte der Rezeption, der Reflektion, der Aktion (Maßnahmenableitung) und der Evaluation untersucht wurden. Hierzu zählten insbesondere Fragen der Akzeptanz und Nutzungsbereitschaft, der Rezeptionsintensität, der Verständlichkeit, der wahrgenommenen Nützlichkeit und der Realisierung unterschiedlicher Nutzungsformen. Vor dem Hintergrund des durch

diese ersten Studien konstituierten Forschungsstandes waren zwei Forschungsdesiderate zu konstatieren, die mittels der Teilstudie bearbeitet werden sollten. Das erste dieser beiden Forschungsdesiderate resultierte aus der weitgehend auf standardisierten Erhebungsverfahren basierenden Untersuchungsmethodologie der Studien. Auf diese Weise können einerseits die Ausprägungen verschiedener Nutzungsvariablen untersucht werden. Notwendig unaufgeklärt bleiben dabei andererseits aber die hinter den Nutzungsvariablen stehenden Prozesse der Nutzung. Das daraus resultierende erste Forschungsdesiderat bezog sich entsprechend auf eine bis dato noch nicht verwirklichte Untersuchung der im Bereich der Nutzungsvariablen der Rezeption, der Reflektion, der Aktion und der Evaluation ablaufenden Nutzungs- und Verarbeitungsprozesse. Entsprechende Fragen, die dieses Forschungsdesiderat kennzeichnen und die im Rahmen der Studie exploriert werden sollten, waren: Auf welche Arten und Weisen werden die Informationen zentraler Lernstandserhebungen rezipiert und reflektiert? Auf welche Themen und Gegenstände beziehen sich diese Prozesse der Rezeption und Reflektion? In welchen Arten und Weisen finden diese Bezugnahmen statt? Welche Maßnahmen werden abgeleitet und auf welche Arten und Weisen geschieht dies? Inwiefern werden die Folgen bzw. der Erfolg oder Misserfolg der Maßnahmen beobachtet und evaluiert? Inwiefern finden entsprechende Erfahrungen und Erkenntnisse oder daraus resultierende Erwartungen Eingang in folgende Rezeptions- und Reflektionsprozesse und Maßnahmenableitungen.

Das zweite Forschungsdesiderat resultierte daraus, dass bis dato keine Studien zur Frage der mit der Einführung zentraler Lernstandserhebungen erfolgenden bzw. beabsichtigten Implementation eines Instruments outputorientierter Steuerung in Schulen vorlagen. Von Hartung-Beck (2009) ist diese Frage zwischenzeitlich daraufhin untersucht worden, wie sich zentrale Lernstandserhebungen auf die Struktur professioneller Arbeit von Lehrern und die organisatorische Koordination in Schulen auswirken. Beiläufig, aber nicht systematisch untersucht wurde in dieser Studie, inwiefern sich in den Prozessen der Nutzung zentraler Lernstandserhebungen die Steuerungslogiken outputorientierter vs. input- und prozessorientierter Steuerung widerspiegeln. Entsprechende Fragen, die deshalb auf Basis der durch die Bearbeitung des ersten Forschungsdesiderats erfolgenden differenziellen Beschreibung der Nutzungsprozesse untersucht werden sollten, waren folglich, inwiefern bei der Rezeption, Reflektion und Maßnahmenableitung auf die Dimensionen des Inputs, des Prozesses und des Outputs Bezug genommen wird und wie diese Dimensionen bei der Maßnahmenableitung im Blick auf die Unterscheidung der Steuerungslogiken der output- und der input- und prozessorientierten Steuerung in Beziehung zueinander gesetzt werden. Hiermit verbunden war das Ziel, Grundlagen für die Entwicklung einer empirisch basierten Theorie der Funktionsweise outputorientierter Steuerung in Schulen zu liefern.

Die beiden Zielsetzungen des Projektes begründeten grundsätzlich ein qualitatives Forschungsdesign. Es wurde davon ausgegangen, dass die Fragestellungen des Projektes eine offene Einstellung gegenüber dem Forschungsfeld erforderten, ohne dabei auf eine theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes, die durch die ausgeführten Konzepte der Rezeption, Reflektion, Aktion und Evaluation sowie der outputorientierten Steuerung gegeben war, zu verzichten. Den theoretischen Schematisierungen wurde hierbei eine heuristische und keine hypothesenprüfende Funktion zugeordnet. Es wurde davon ausgegangen, dass es sich bei der Einführung zentraler Lernstandserhebungen um ein ergebnisoffenes Reformprojekt im Sinne eines Realexperiments handelt, mit dem auf der einen Seite, der Seite der Implementation, bestimmte Absichten im Hinblick auf die Realisierung bestimmter Folgeprozesse der Nutzung und Steuerung verbunden werden, mit welchen aber auf der anderen Seite, der Seite der Nutzung in Schulen, nicht notwendig oder zwangsläufig entsprechend schematisierte Realisierungsformen verknüpft sein müssen. Das heißt, es wurde nicht erwartet, dass die Rezeption und Verwendung der Informationen, die mit zentralen Lernstandserhebungen für Schulen und Lehrer bereitgestellt werden, bestimmte schematische, durch konzeptionelle Strukturierungen des Gegenstandsbereichs vorbestimmte Verläufe nimmt. Vielmehr wurde umgekehrt von der offenen Erwartung ausgegangen, dass kontingente Verläufe der Verwirklichung der Phasen der Rezeption, der Reflektion, der Aktion und der Evaluation sowie der Implementation outputorientierter Steuerung realisiert werden, die anhand der theoretischen Schemata heuristisch erfasst werden können, die aber hinsichtlich ihrer spezifischen Ausformungen empirisch zu explorieren sind.

2.1.2 Sample

Gemäß der explorativen Anlage der Studie sollten die in Schulen ablaufenden Prozesse der Verwendung zentraler Lernstandserhebungen sowohl mit einem möglichst hohen Auflösungsgrad als auch in einer möglichst großen Bandbreite erfasst werden. Diesen beiden gegenläufigen Prinzipien wurde bei der Zusammenstellung der Stichprobe durch die im Sinne eines theoriegesteuerten, kriterienorientierten Sampling (vgl. Schreier 2010) erfolgende Formulierung folgender beider Auswahlkriterien Rechnung getragen. Um eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Formen der Nutzung zentraler Lernstandserhebungen erfassen zu können, wurden für die Studie erstens Schulen ausgewählt, die sich im Hinblick auf die Größe der Schule, den Schultyp und das Bundesland systematisch unterscheiden. Um dabei gleichzeitig ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit der Schulen zu sichern, wurde die Auswahl auf Schulen im Bereich der Sekundarstufe I eingegrenzt. Zweitens sollten sowohl zur Ver-

wirklichung des Bandbreiten- als auch des Auflösungskriteriums in den ausgewählten Schule alle Adressatengruppen der Informationen, also Fachlehrer und Fachschaftsleiter der getesteten Fächer sowie die Schulleiter in die Studie einbezogen werden. Diese Breite der Stichprobenanlage gewährleistet die Erfüllung der im Bereich qualitativer Forschung einschlägigen Forderung nach inhaltlicher Repräsentation, die besagt, dass sowohl der Kern des Feldes als auch mögliche abweichende Vertreter in die Stichprobe aufzunehmen (vgl. Merkens 1997, 2005).

Das pro Schule möglichst zu realisierende Sample umfasste theoretisch 3 Fachlehrer und 3 Fachschaftsleiter der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik, den Schulleiter sowie ggf. die für die innerschulische Koordinierung der Durchführung und Verwertung zuständige Person, also insgesamt 7 bis 8 Personen. Darüber hinaus wurde ein weiteres Kriterium im Hinblick auf die Auswahl der Schulen festgelegt. Da die Modalitäten der Verwendung von Lernstandsergebnissen untersucht werden sollten und nicht, unter welchen Bedingungen Lernstandsergebnisse überhaupt genutzt werden, wurden Schulen ausgewählt, in denen bereits Erfahrungen der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen zentraler Lernstandserhebungen vorlagen, in denen also bereits zentrale Lernstandserhebungen durchgeführt wurden und die zurückgemeldeten Ergebnisse rezipiert und reflektiert und in irgendeiner Form auch bereits Maßnahmen daraus abgeleitet wurden.

Entsprechend dieser Kriterien wurden in zwei Bundesländern (Berlin und Thüringen) jeweils zwei Schulen unterschiedlichen Schultyps ausgewählt. In Berlin handelte es sich dabei um eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe sowie ein Gymnasium, und in Thüringen um eine Regelschule sowie ein Gymnasium. Die vorangegangene Suche der Schulen erfolgte über schulnahe Gatekeeper in jedem Bundesland: im Falle Berlins über eine Person in der die Lernstandserhebungen in Berlin und Brandenburg durchführenden Einrichtung (ISQ – Institut für Schulqualität Berlin-Brandenburg) und im Falle Thüringens über eine Ansprechperson im Schulamt Erfurt. Alle Schulen wurden vor Beginn der Erhebung vor Ort besucht und im Rahmen von Sondierungsgesprächen mit Schulleitung und z.T. von der Schulleitung hinzu geladenen Kollegen (Koordinatoren und Fachschaftsleitern der relevanten Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch) über das Vorhaben informiert. Die Zustimmung und Einwilligung der Schulen zur Teilnahme an der Studie erfolgte unter Wahrung des Prinzips der Freiwilligkeit ohne äußere Beeinflussungen auf der Grundlage dieser Sondierungsgespräche. Tabelle 1 gibt einen Überblick über verschiedene Eckdaten der auf diesem Weg ausgewählten Schulen im Zeitraum der Erhebung:

Schule	A	B	C	D
Land	Thüringen	Thüringen	Berlin	Berlin
Schulart	Regelschule, öffentlich	Gymnasium, öffentlich	Gesamtschule, öffentlich	Gymnasium, öffentlich
Klassenstufen	5-10	5-12	7-13	7-12
Form	Ganztag, offen	Ganztag, offen	Ganztag, gebunden	Halbttag
Schüler	Ca. 200	Ca. 600	Ca. 700	Ca. 850
Personal	Ca. 20	Ca. 50	Ca. 65	Ca. 65
Umfeld	Ländliche Gemeinde	Stadt	Großstadt	Großstadt
Schülerschaft	Eher homogen	Eher homogen	Sehr heterogen	Eher homogen
Schüler ndH ¹	< 1% ²	< 5% ³	Ca. 55%	Ca. 10%

Tabelle 1: Übersicht Schulen des Samples der Teilstudie A

2.1.3 Gegenstand

Mit der Auswahl von Schulen aus zwei Bundesländern ging einher, dass sich die in der Studie thematisierten Verwendungsprozesse auf zwei unterschiedliche Lernstandserhebungsinstrumente und Rückmeldeverfahren bezogen. In Thüringen handelte es sich hierbei um den im Jahr 2003 eingeführten „Kompetenztest 6“. In Berlin bezog sich die Erhebung auf den seit dem Jahr 2006 eingerichteten „Mittleren Schulabschluss (MSA)“. Tabelle 2 bietet zunächst einen Überblick über einige im für die Studie relevanten Zeitraum (2007, 2008) geltenden Eckdaten der beiden jeweils thematisierten Lernstandserhebungen.

Die beide in der Studie thematisierten Lernstandserhebungen unterschieden sich bezüglich der Klassenstufe, in der sie durchgeführt wurden. Während zwischenzeitlich in beiden Ländern zusätzlich Lernstandserhebungen ohne Prüfungszweck in Klassenstufe 8 (Kompetenztest 8 in Thüringen, VERA 8 in Berlin) eingeführt wurden, existierten in beiden Ländern zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie außer den

1 ndH: nichtdeutsche Herkunftssprache

2 Geschätzt auf Grundlage der Bevölkerungsstatistik der Gemeinde

3 Geschätzt auf Grundlage der Bevölkerungsstatistik der Stadt

Lernstandserhebung	Kompetenztest 6	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
Land	Thüringen	Berlin
Klassenstufe	6	10
Getestete Fächer	Deutsch, Englisch, Mathematik	Deutsch, erste Fremdsprache (Englisch oder Französisch), Mathematik
Testdauer	90 Minuten je Fach	Deutsch: 180 Minuten Mathematik: 120 Minuten Fremdsprache: 150 Minuten
Durchführungszeitraum	2007: April bis Juni 2008: Februar	2007: Mai 2008: Juni
Schulbezogener Zweck	Diagnose: keine Prüfungsleistung, keine Benotung	Teil der Abschlussprüfung, Benotung
Korrektur	Durch Lehrer anhand eines Korrekturmanuals	Durch Lehrer anhand eines Korrekturmanuals
Datenübermittlung	Elektronisch per Online-Eingabemasken	Postalisch mittels Erhebungsbogen
Institution zur Entwicklung und Durchführung der Tests sowie Rückmeldung der Ergebnisse	Arbeitsgruppe kompetenztest.de am Lehrstuhl für Methodenlehre und Evaluationsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena	Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.
Auftraggeber	Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Landesinstitut für Schule und Medien Berlin

Tabelle 2: Bezugsgegenstand Lernstandserhebungen Teilstudie A

ausgewählten Lernstandserhebungen keine weiteren Lernstandserhebungen, die für die Untersuchung der Fragestellungen der Studie geeignet gewesen wären.

Das wesentliche Kriterium, das die thematisierten Lernstandserhebungen erfüllen sollten, bestand darin, dass diese sich auf eine Klassenstufe bezogen, der in der jeweiligen Schule mindestens eine Klassenstufe vor- und mindestens eine Klassenstufe nachgelagert war. Dadurch sollte zum einen gewährleistet werden, dass sich die Reflektion der Ergebnisse auf den Lernstandserhebungen vorgelagerte Inputbedingungen und Prozessmerkmale im Verantwortungsbereich der Schule (und nicht notwendig vorgelagerte Primarschulen) beziehen konnten. Zum anderen sollte so gewährleistet werden, dass die Ergebnisinformationen Relevanz für eine auf die Zukunft und insbesondere auch auf die Arbeit in folgenden Jahrgangsstufen gerichtete Maßnahmenableitung besitzen sollte. Dieses zweiseitige Kriterium wurde von den Thüringer Schulen durch den Beginn der Sekundarstufe in der Jahrgangsstufe 5 erfüllt. Von den ausgewählten Berliner Schulen wurde das Kriterium durch das Vorhandensein einer gymnasialen Oberstufe erfüllt.

Neben der Klassenstufe bestand zwischen beiden Lernstandserhebungen ein bedeutsamer Unterschied bezüglich des unmittelbaren damit verbundenen schulischen Zwecks. Im Fall der Thüringer Kompetenztest handelte es sich um eine Lernstandserhebung, die ausschließlich auf den Zweck der Diagnose und ausdrücklich nicht auf den Zweck notenförmiger Beurteilungen von Schülerleistungen gerichtet war. Bei dem Berliner Mittleren Schulabschlusses hingegen handelte es sich um eine Lernstandserhebung, die auch auf diagnostische Zwecke, aber qua Prüfung auch und primär auf den Zweck der Formulierung notenförmiger Beurteilungen gerichtet war. Der Berliner Mittlere Schulabschluss stellte so im Unterschied zum Thüringer Kompetenztest teilweise einen High-Stakes-Test dar, insofern hier die jeweiligen Ergebnisse für die betroffenen Schülern mit substantiellen, insbesondere selektionsrelevanten Konsequenzen verknüpft waren, was wiederum auf Seiten der jeweiligen Lehrer und Schulen einen strukturell stärkeren Rechtfertigungs- und Bewährungsdruck beinhaltet. Darüber hinaus handelte es sich allerdings bei beiden Verfahren insofern um Low-Stakes-Tests, als an keinen der beiden Lernstandserhebungen Sanktions- oder Gratifikationsregime durch die Schulaufsicht oder Schulverwaltung angeschlossen waren.

Die Inhalte beider Tests orientierten sich sowohl an den in den jeweiligen Lehrplänen festgeschriebenen Anforderungsbereichen als auch an den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen. Das heißt in beiden Fällen handelte es sich um Tests mit curricularer Validität, die sich darüber hinaus im Hinblick auf die didaktische Form und die Schwierigkeitsniveaus der Aufgaben an den jeweils relevanten Bildungsstandards orientierten. Für das Fach Deutsch umfassten die Tests in beiden Fällen Aufgaben zum Lesen und Schreiben. In Thüringen gehörten außerdem Aufgaben zum Zuhören, in Berlin außerdem Aufgaben zum Sprachwissen dazu. Im Fach Englisch bzw. der ersten Fremdsprache umfassten die Tests in beiden Fällen Aufgaben zum Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben, in Berlin außerdem zum Sprachwissen. Und im Fach Mathematik beinhalteten die Tests

in beiden Ländern Aufgaben zu den in den Bildungsstandards unterschiedenen Leitideen Zahl, Messen, Raum und Form, funktionaler Zusammenhang sowie Daten und Zufall. In beiden Fällen kamen sowohl geschlossene, halboffene als auch offene Aufgabenformate in den Tests zum Einsatz.

Während die beiden Testverfahren so abgesehen von den unterschiedlichen, dem Bezug auf unterschiedliche Klassenstufen entsprechenden Schwierigkeitsniveaus in ihrer inhaltlichen und didaktischen Grundkonstruktion weitgehend übereinstimmten, wiesen die Rückmeldungen in beiden Fällen erhebliche Unterschiede auf. Dies betraf sowohl die Form als auch die Qualität und den Umfang der zurückgemeldeten Informationen. Im Fall der Thüringer Kompetenztests bestand die Rückmeldung aus einem Schulbericht sowie Ergebnisberichten und Ergänzungen zu diesen Ergebnisberichten zu jedem Fach für jede Klasse (siehe Anhang 6.1). Einen wesentlichen Bestandteil aller dieser Rückmeldungen bildete die Angabe „fairerer Vergleichswerte“ in Form korrigierter Landesmittelwerte. Diese basierten jeweils auf den Mittelwerten aller Schüler der gleichen Schulart, welche um die Einflüsse relevanter Schülermerkmale (Geschlecht, Muttersprache, Anzahl Wiederholer einer Klassenstufe, Anteil Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Anzahl der Bücher im Elternhaus) korrigiert wurden. Der Schulbericht enthielt so als Informationen das Gesamtergebnis der Schule sowie die Ergebnisse der Fächer, jeweils dargestellt als prozentuale Abweichungen vom korrigierten Landesmittelwert. Die Ergebnisberichte im Umfang von 5 Seiten und die Ergänzungen zu diesen Ergebnisberichten pro Fach und Klasse im Umfang von 8 Seiten umfassten Informationen:

- zum durchschnittlichen Klassenergebnis im Vergleich zum korrigierten Landesmittelwert sowie zum nicht korrigierten Landesmittelwert (als Balkendiagramme mit den prozentualen Angaben bezogen auf die jeweils erreichbare Gesamtpunktzahl),
- zum Klassendurchschnitt der erreichten Punkte für jede Testaufgabe im Vergleich zum jeweiligen korrigierten Landesmittelwert (als Balkendiagramme mit prozentualen Angaben bezogen auf die jeweils erreichbare Aufgabenpunktzahlen),
- zur Rangfolge der Testergebnisse der Schüler getrennt nach Halbjahresnoten,
- zur Verteilung der erreichten Punktzahlen innerhalb der Klasse (in Form von Perzentilbändern mit Angabe der Perzentile von 10, 25, 50, 75 und 90),
- zur Verteilung der erreichten Punktzahlen aller Schüler des Landes im Test des jeweiligen Faches.

Alle Informationen wurden in den Rückmeldungen durch entsprechende Erklärungstexte und Hinweise zur Interpretation erläutert.

Beim Berliner Mittleren Schulabschluss erhielten die Schulen als Rückmeldung für jede Klasse bzw. Lerngruppe ein Blatt, auf dem zunächst der prozentuale Anteil von männlichen Schülern sowie von Schülern mit deutscher, türkischer und anderer Herkunftssprache angegeben war (siehe Anhang 6.2). Darauf folgten die Angabe der Bestehensquote der Gruppe (in Prozent) sowie Angaben zu den prozentualen Lösungsanteilen für jedes Fach (insgesamt und getrennt für die verschiedenen Aufgabenbereiche). Außerdem enthielt das Blatt für jedes Fach die Angabe der durchschnittlichen Prüfungsnote sowie der durchschnittlichen Jahrgangsnote (mit zusätzlicher Angabe des prozentualen Anteils der Noten 5 und 6). Die Rückmeldungen selbst enthielten darüber hinaus keine Vergleiche mit landesweiten Mittelwerten. Zu diesem Zweck standen zusätzliche Vergleichstabellen mit entsprechenden landesweiten und bezirksbezogenen, nicht korrigierten Mittelwerten für die verschiedenen Schularten zur Verfügung.

Dass die beiden in der Studie thematisierten Lernstandserhebungen sich sowohl bezüglich ihres schulischen Zwecks als auch der Gestalt der Rückmeldungen deutlich unterschieden, stand in Einklang mit dem Ziel der Studie, ein möglichst breites Spektrum sich realisierender Verwendungsprozesse zu erfassen und diese generalisierend – d.h. von Besonderheiten abstrahierend, die auf spezifische Eigenarten der jeweiligen Lernstandserhebungs- und Rückmeldeverfahren zurückzuführen sind – zu beschreiben.

2.1.4 Erhebung

Zur Erhebung der in der Folge der Rückmeldung der Ergebnisse sich vollziehenden Nutzungsprozesse wurden in den Schulen des Samples Interviews durchgeführt, die methodisch auf den Formen des problemzentrierten Interviews (Witzel 1982, 1985, 2000) und des Experteninterviews (Meuser, Nagel 2005) basierten. Die Interviews wurden im Rahmen dreier Erhebungswellen mit jeweils unterschiedlichen, dem Nutzungsphasenschema nach Helmke (2004) folgend aufeinander aufbauenden thematischen Schwerpunkten durchgeführt. Während hierbei in den ersten beiden Erhebungswellen die beiden ersten Aspekte dieses Schemas jeweils einzeln im Zentrum der Interviews standen, wurden in den Interviews der dritten Welle die beiden Aspekte der Aktion und der Evaluation gemeinsam thematisiert.

Der Methode des problemzentrierten Interviews folgend wurde vor der Durchführung der Interviews ein aus Fragen und stichpunktartigen thematischen Impulsen bestehender Leitfaden erstellt, der eine problemzentrierte, gegenstands- und prozessorientierte Durchführung der Interviews gewährleisten sollte. Dieser Leitfaden beinhaltete eine Reihe offen formulierter Fragen, die sich entsprechend der Schwerpunkte der Erhebungswellen auf die Dimensionen der Rezeption, der

Reflektion sowie der Maßnahmenableitung (Aktion) und Evaluation bezogen. Für jede dieser Dimensionen wurden Fragen und thematische Impulse formuliert, die sich auf die Beschreibung der jeweiligen äußeren Vorgänge, auf die sachbezogenen, d.h. die rückgemeldeten Informationen betreffenden Verarbeitungsprozesse, auf system- und prozessbezogene Aspekte im Sinne schulischer Organisationsstrukturen sowie auf die mit der Verarbeitung einhergehenden persönlichen Einstellungen der interviewten Personen bezogen (siehe Anhang 6.3).

Dieser Leitfaden diente bei der Interviewdurchführung jeweils dazu, den Gesprächseinstieg zu strukturieren und das Gespräch auf das Thema der Verwendung zentraler Lernstandserhebungen zu fokussieren. Im weiteren Verlauf der Interviews erfolgte seine Handhabung sowohl im Hinblick auf die Reihenfolge als auch die tatsächliche Stellung der Fragen flexibel durch den jeweiligen Interviewer. Das heißt, um möglichst ausführliche und differenzierte Erzählstränge zu erzeugen, sollte das Gespräch im Fluss gehalten werden, indem die Fragen im Verlauf des Gesprächs so ausgewählt wurden, dass sie sich thematisch an den vorhergehenden Beitrag der interviewten Person anschlossen. Wenn bestimmte Fragen in den Beiträgen der interviewten Personen von selbst angesprochen und beantwortet wurden, wurden diese zur Vermeidung von Redundanzen im Gesprächsverlauf nicht ausdrücklich gestellt bzw. es wurde in unsicheren Fällen nachgefragt, ob die interviewte Person noch etwas zu ihren vorhergegangenen Ausführungen hinzufügen will.

Die Interviewpersonen wurden in den Interviews der Methode des Experteninterviews entsprechend nicht als individuelle Personen, sondern als Repräsentanten ihrer Funktionsrolle (Fachlehrer, Fachschaftsleiter, Koordinator, Schulleiter) angesprochen. Das heißt die Interviews wurden nicht auf die Schilderung persönlicher biografischer Erfahrungen oder Betroffenheiten, sondern der im Zusammenhang der Durchführung und Rückmeldung zentraler Lernstandserhebungen verwirklichten Verwendungen der Informationen ausgerichtet. Sofern persönliche biografische Erfahrungen in diesem Zusammenhang angesprochen wurden, wurde bei der Interviewführung darauf hingewirkt, dass diese in ihrer Bedeutung für die im Leitfaden spezifizierten Fragestellungen und Aspekte der Verwendung zentraler Lernstandserhebungen thematisiert wurden.

Insgesamt wurden 70 problemzentrierte Interviews geführt, hauptsächlich in Form von Einzelinterviews, in einigen Fällen auch in Form von Interviews mit zwei oder drei Personen. Alle Personen wurden qua ihrer Funktionsrolle in die schulinternen Stichproben aufgenommen. Bei Wechseln der Personen während der Projektlaufzeit wurden entsprechend auch die Interviewpersonen gewechselt. Im Ergebnis liegen so als Datenmaterial aus den 70 geführten Interviews 86 Erhebungseinheiten mit 40 Personen vor (1 Interview mit n Personen entspricht n Erhebungseinheiten). Die digital aufgezeichnete Interviewzeit beträgt insgesamt ca. 48 Stunden und 4 Minuten, die durchschnittliche Dauer der Interviews

Innerschulische Wirklichkeiten neuer Steuerung

Zur Nutzung zentraler Lernstandserhebungen

Diemer, T.

2013, XIV, 403 S. 10 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00703-4